

ANÀLISI DE L'ÚS DE LA TÈCNICA DE TREBALL COOPERATIU DEL TRENCACLOSQUES EN ALUMNES DE LA LLICENCIATURA DE PSICOLOGIA**Sílvia Font-Mayolas**

Departament de Psicologia

Universitat de Girona

silvia.font@udg.es**Resum**

L'assoliment de l'Espai Europeu d'Educació Superior implica nous rols per a professors i alumnes i la introducció de noves metodologies docents. En aquest article es presenta una experiència d'innovació en la docència de la Psicologia consistent en l'assaig de la tècnica de treball cooperatiu del trencaclosques. Aquesta tècnica s'ha aplicat en una classe de teoria de l'assignatura troncal i anual "Avaluació Psicològica" de segon curs de la llicenciatura de Psicologia. S'exposa el procediment i s'analitzen els *pros* i els *contres* de l'ús d'aquesta metodologia segons la perspectiva de la professora i segons el punt de vista dels alumnes.

Resumen

El logro del Espacio Europeo de Educación Superior implica nuevos roles para profesores y alumnos y la introducción de nuevas metodologías docentes. En este artículo se presenta una experiencia de innovación en la docencia de la Psicología consistente en el ensayo de la técnica de trabajo cooperativo del rompecabezas. Esta técnica se ha aplicado en una clase de teoría de la asignatura troncal y anual de "Evaluación Psicológica" de segundo curso de la licenciatura de Psicología. Se expone el procedimiento y se analizan los *pros* y los *contras* del uso de esta metodología según la perspectiva de la profesora y según el punto de vista de los alumnos.

Abstract

The achievement of the European Higher Education Area goals requires new roles of the professors and students, as well as the introduction of new educational methodologies. The aim of this article is to present an innovative approach to teaching psychology which consists of the application of jigsaw cooperative learning. This technique was used in a second year university lecture on the core subject of "Psychological Assessment". The procedure and the pros and cons of this technique use are discussed from the perspectives of both the teacher and the students.

Introducció

L'any 2010 és la data en la qual, segons la Declaració de Bolonya (Ministres Europeus d'Ensenyament, 1999), s'ha d'haver assolit l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Aquest espai comporta la creació de titulacions universitàries equivalents per a la lliure circulació d'estudiants i professionals.

Participar en l'EEES suposa un repte per a les universitats espanyoles en la mesura en que implica principalment incorporar el sistema de contar amb crèdits europeus (ECTS: *European Credit Transfer System*) (Germán, 2004). El crèdit actual, definit en la Llei Orgànica d'Universitats (LOU), és una mesura de durada temporal de les classes impartides pel professor (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). En canvi, el crèdit europeu és una unitat de valoració del volum de treball total de l'alumne, expressat en hores, que inclou tant les classes teòriques com les pràctiques, el temps dedicat a l'estudi i a la preparació i realització d'exàmens (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Aquesta nova definició del crèdit, segons Mora (2004), no hauria de ser entesa només com un sistema comptable sinó com un mitjà per implantar nous rols a professors i alumnes.

Des de la perspectiva tradicional de l'ensenyament (centrat en el professor), l'estratègia metodològica bàsica sol ser la instrucció directa, és a dir, classes expositives on l'alumne sol tenir un paper passiu. En canvi, en la perspectiva de l'ensenyament centrada en l'alumne s'utilitza una metodologia que afavoreixi la interacció, l'alumne té un paper actiu i el professor és un guia (Doménech, 1999). És a dir, el professor actua com a líder de la discussió plantejant preguntes, buscant aclariments, promovent el diàleg i ajudant els grups d'alumnes a reconèixer l'acord i el desacord. (Good i Brophy, 1996). Dit d'altra manera, es pretén defugir l'aprenentatge merament repetitiu i cercar l'anomenat aprenentatge significatiu en el qual l'alumne relaciona els conceptes a aprendre i els dona un sentit a partir de l'estructura conceptual que ja posseeix (Murillo, 2003). I és que les necessitats de l'EEES superen la transmissió de coneixements i cerquen formar els individus en competències enteses com les qualificacions que necessita un treballador per ocupar adequadament un lloc de treball (Mora, 2004)-

Prenent com a referència la clàssica taxonomia dels objectius de l'educació de Bloom (1975), les exposicions magistrals afavoreixen l'adquisició del coneixement i la comprensió. La incorporació de noves metodologies, com són les tècniques de treball cooperatiu, permet incidir en els nivells d'aplicació i solució de problemes/pensament crític. Segons Cuseo (1996) entre les principals virtuts de l'aprenentatge cooperatiu destaquen: la promoció de la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge, la capitalització dels grups per incrementar el nivell d'aprenentatge mitjançant la interacció amb els companys, l'increment de la satisfacció dels estudiants amb l'experiència d'aprenentatge i la preparació pel món de treball actual.

Una d'aquestes formes de treball cooperatiu és el *jigsaw* o trencaclosques (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes i Snapp, 1978; c.f. Felder i Brent, 1994). Consisteix en formar equips de treball, on cada membre de l'equip pren responsabilitat d'un aspecte del problema en qüestió. Seguidament s'organitzen equips d'experts amb els estudiants responsables d'un mateix aspecte. Aquests equips treballen el material i planegen la millor forma d'ensenyar-lo als seus grups inicials. Seguidament els alumnes retornen als grups originals i ensenyen la seva part de tasca. Es fomenta la interdependència positiva donat que cada estudiant té diferent informació per completar la tasca.

En el camí cap a l'EEES, la Universitat de Girona ha iniciat en l'any acadèmic 2004/05 un pla pilot de títols propis de tres anys de durada a cadascuna de les seves Facultats. En la Facultat d'Educació i Psicologia l'estudi propi de Grau porta per títol: "*Desenvolupament humà a la societat de la informació*" i està essent cursat pels alumnes matriculats simultàniament a primer curs de la Llicenciatura de Psicologia. Una de les assignatures que aquests alumnes cursaran en el segon curs porta per nom "*Avaluació Psicològica*". Es tracta d'una assignatura troncal que s'imparteix des de l'àrea de coneixement de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic del Departament de Psicologia. Consta de 6 crèdits teòrics i 3 crèdits pràctics que s'imparteixen durant tot el curs per qui escriu l'article. En les classes pràctiques es treballa en grups a partir de dossiers elaborats per la professora amb lectures, exemples i activitats. A les classes de teoria, la metodologia habitual és la classe magistral que en ocasions es combina amb grups d'aprenentatge cooperatiu informal, és a dir, grups temporals ad hoc per a un petit període de la classe. Així doncs preferentment el paper actiu recau en la docent.

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar l'aplicació de la tècnica de treball cooperatiu del trencaclosques en una de les classes de teoria de l'assignatura "*Avaluació Psicològica*" a fi de conèixer els *pros* i *contres* del seu ús en l'ensenyament de la Psicologia.

Metodologia

Participants

Els alumnes de segon curs de la Llicenciatura de Psicologia matriculats a l'assignatura troncal "*Avaluació Psicològica*" en l'any acadèmic 2004/05. En total són 78 estudiants dels quals 51 (65,4%) van assistir a classe el dia en què es realitzà aquesta experiència.

Mètode

El tema escollit del programa de teoria de l'assignatura "*Avaluació Psicològica*" fou "*Les tècniques objectives*". Habitualment aquest tema s'imparteix en dues classes magistrals de dues hores cadascuna. En la primera s'exposen les tècniques objectives: perceptives, motores i cognitives i en la segona les tècniques objectives psicofisiològiques. La primera d'aquestes classes és la que es va triar per treballar mitjançant la metodologia del trencaclosques.

Els alumnes s'incorporaren a la classe sense estar avisats del canvi de metodologia docent per evitar variacions en la mitjana habitual d'assistència. A l'inici de la sessió, la professora va realitzar una introducció en la qual es va definir l'EEES i es va posar l'èmfasi en l'interès d'experimentar amb noves metodologies docents.

Seguidament, en forma de diapositiva mitjançant el programa *power point*, els alumnes van poder llegir al llarg de la classe la plantilla de disseny de l'activitat (Bará i Domingo, 2005) amb tots els objectius i passos a seguir que a més s'acompanyaven d'instruccions orals per part de la professora (Taula 1).

Taula 1. Plantilla del disseny de la classe sobre Tècniques Objectives mitjançant la tècnica del trencaclosques.

Tema: Les tècniques objectives.

Objectius formatius: En finalitzar l'activitat, els alumnes seran capaços d'explicar les característiques dels tres tipus de tècniques objectives: perceptives, motores i cognitives, i posar com a mínim dos exemples d'instruments i del seu ús per a cadascun dels casos.

Mida dels grups: 3 persones.

Materials: Tres documents que descriuen cadascun dels tres tipus de tècniques objectives. A cadascun dels membres del grup se li lliurarà un d'aquests documents.

Tasca del grup: Aprendre els continguts de la documentació, utilitzant el mètode del trencaclosques (*jigsaw*), i elaborar un guió sobre aquests continguts:

Lectura individual del material: 10'.

Reunió d'experts (com a mínim 3 per grup):

Discussió del material: 10'

Elaboració d'un guió (esquema, gràfic, etc.) per explicar el material en 5' als companys del grup original: 10'

Reunió del grup original:

Presentació dels esquemes: 20'.

Reflexió sobre el treball en grup: 5'.

Rols: Per a la reunió d'experts (rols estàtics durant la reunió):

Rol 1: Explica el contingut del material assignat tal i com ell/ella l'entén.

Rol 2: Demana aclariments i contribueix amb la seva pròpia opinió sobre el tema.

Rol 3: Pren notes per preparar la síntesis, i controla el temps.

Per a la reunió del grup (van rotant a mesura que es discuteix cadascun dels esquemes):

Rol 1: Explica el seu esquema utilitzant el guió elaborat a la reunió d'experts.

Rol 2: Demana aclariments.

Rol 3: Controla el temps.

Criteri d'èxit: Qualsevol membre del grup podrà explicar les característiques dels tres tipus de tècniques objectives i posar com a mínim dos exemples d'instruments i del seu ús per a cadascun dels casos.

Interdependència positiva: Cada membre del grup té una part del material, i té un rol assignat, necessari per a que la tasca funcioni bé.

Exigibilitat personal: Un membre del grup, triat aleatòriament, respondrà a algunes preguntes del professor sobre els materials estudiats.

Habilitats socials en joc: Capacitat per expressar i sintetitzar idees, capacitat per qüestionar i demanar explicacions sobre les explicacions d'altres.

Reflexió sobre el treball del grup: Cada membre del grup ha d'esmentar una cosa que ha anat bé i una que ha anat malament en el treball realitzat pel grup.

Donat que en treball cooperatiu són recomanables els grups heterogenis (Gross, 1999), en aquesta classe els grups es van formar per ordre alfabètic. És a dir, la professora llegia la llista de matriculats a l'assignatura i cada tres persones presents formaven un grup que era numerat correlativament i ocupava un espai de treball separat dins el mòdul.

El material amb informació sobre els tres tipus de tècniques objectives a treballar es va adaptar del capítol dedicat a les Tècniques Objectives de Calero i Fernández-Ballesteros (2004). Cadascun dels tres fragments ocupava aproximadament una pàgina, definia el tipus corresponent de tècnica objectiva i anomenava els seus diferents instruments així com el seu ús.

Tenint en compte que es tracta de fomentar l'exigibilitat personal, des del primer moment es va explicitar tant l'objectiu a assolir com el fet que l'avaluació es realitzaria preguntant a l'atzar a qualsevol membre del grup un dels trossos del trencaclosques. Ara bé, també es va informar de que aquesta avaluació només serviria per analitzar els resultats de la tècnica docent i no per avaluar els alumnes en l'assignatura donat que no consta així al programa.

El darrers minuts de la classe els alumnes van respondre el Qüestionari d'Incidències Crítiques (QUIC). Aquest qüestionari, segons Bará i Domingo (2005), té tres objectius: conèixer les sensacions dels alumnes sobre la classe, detectar punts de millora en l'aplicació de metodologies docents actives i fomentar la reflexió de l'alumne sobre l'experiència d'aprenentatge que està vivint. Consisteix en anotar de manera ràpida i concreta, una incidència positiva (qualcom especialment motivador, il·luminador) i una incidència negativa (algun aspecte desmotivador, decebedor) de manera anònima. És recomanable analitzar els resultats conjuntament amb els alumnes tan aviat com sigui possible (a poder ser, en la següent classe).

Resultats

1. En funció de la professora

Actitud dels alumnes

Enllestida la introducció, l'actitud dels alumnes va ser majoritàriament d'interès i ràpidament es van engrescar a seguir els passos indicats.

Formació dels grups

En el moment de formar els grups de tres persones, quedaren dues alumnes pendents. Es va suggerir a aquestes estudiants formar un grup on només es treballarien dues de les tècniques objectives i a posteriori se'ls lliuraria el document corresponent al tercer tipus de tècnica objectiva.

A mitja classe es va afegir una alumna. Se li va proposar d'afegir-se com a observadora a l'atzar primer a un grup i després a un altre per analitzar les diverses formes de treballar.

El control del temps

A mesura que la classe avançava, la professora s'anava adonant que no sempre el temps pressuposat s'ajustava al temps real. Els grups exercien el control del temps amb el cronòmetre del mòbil i en alguns passos del trencaclosques en general sobraven minuts i en d'altres en mancaven. A més es detectaren diferències entre grups en el temps dedicat a cada pas de la tècnica del trencaclosques. És a dir, mentre alguns grups es queixaven de que en una activitat no s'havia donat prou temps, altres grups en la mateixa activitat els sobraven minuts.

Els esquemes resultants

En la valoració dels esquemes resultants dels grups d'experts es detectaren les següents mancances:

- No se seleccionaven dos exemples d'instruments sinó pràcticament tots.
- Alguns esquemes eren més aviat resums dels quals alguns ocupaven tota una pàgina.
- En alguns casos no es definien les característiques del tipus de tècnica.
- En alguns esquemes només apareixien els noms dels instruments sense cap dada sobre el seu ús.

L'exposició dels experts

En l'exposició dels experts als companys no experts s'observà que:

- Els alumnes llegien, que no explicaven, el seu esquema.
- El full amb l'esquema no s'utilitzava com a suport visual per al no expert sinó que es mantenia girat a l'alçada de la vista de l'expert.
- Els alumnes no experts escoltaven l'exposició i es refiaven de la memòria (pocs prenen nota).

L'avaluació

Tot i que s'havia avisat del tipus d'avaluació i de que no aniria vinculada a cap nota, en el moment de preguntar a l'atzar es detectà patiment entre la majoria dels alumnes. Tan sols es va preguntar a dues persones i en ambdós casos tan sols es va complir la meitat de l'objectiu proposat.

L'espai

Al llarg de tota la classe, l'enrenou del moviment de grups així com les múltiples converses grupals en un mòdul amb 51 alumnes, dificultaven a la professora comunicar la transició entre tasques així com que se sentissin i entenguessin les indicacions pertinents.

2. En funció dels alumnes

El Qüestionari d'Incidències Crítiques (QUIC)

En el qüestionari QUIC es demanava tan sols una incidència positiva i una de negativa. Tot i així, la majoria d'alumnes van esmentar de 2 a 3 incidències de cada tipus.

Les Incidències Positives

A la Taula 2 es presenten els resultats de l'administració del QUIC pel que fa a incidències positives.

Taula 2. Incidències positives contestades al Qüestionari d'Incidències Crítiques (QUIC) (N = 48 alumnes).

Incidències positives	n (%)
Conèixer companys "nous"	33 (68,8)
Treballar en grup	18 (37,5)
Foment d'habilitats comunicatives	17 (35,4)
La classe és més divertida i el temps passa més de pressa	12 (25)
Aprendre una nova forma de treballar	10 (20,8)
Augmenta la participació activa de l'alumne	9 (18,8)
La informació s'entén millor	7 (14,6)
La divisió de la feina suposa menys esforç	6 (12,5)
Conèixer diferents punts de vista/perspectives	6 (12,5)
Moviments i canvis de grup	4 (8,3)
Permet aprendre per nosaltres mateixos	4 (8,3)
Augmenta la responsabilitat d'entendre bé	3 (6,3)
Sensació agradable de ser un "expert"	2 (4,2)
Permet ajudar els companys	2 (4,2)

S'observa que la incidència positiva més esmentada (68,8%) fa referència a la possibilitat de relacionar-se amb "nous" companys també dits "altres" companys. Fins i tot en

algunes de les respostes incloses dins aquesta categoria es feia esment a tenir contacte amb persones amb les quals no s'havia parlat "mai". La possibilitat de treballar en grup i aprendre habilitats de comunicació o socials són incidències positives esmentades per una tercera part de la classe. La sensació de que la classe de dues hores és més amena i de que el temps passa més ràpidament és un fet positiu referenciat pel 25% dels alumnes. La possibilitat d'aprendre una nova forma de treballar, l'increment de la participació activa dels estudiants i la valoració de que el contingut de la classe s'assimila millor amb aquesta metodologia són les tres següents incidències positives més esmentades (20,8%, 18,8% i 14,6% respectivament). El 12,5% dels estudiants escriuen com a incidències positives: l'estalvi d'esforç mitjançant la divisió de la feina i la possibilitat de conèixer els diferents punts de vista dels companys. Al 8,3% de la classe li ha agradat la dinàmica de moviments per la classe i canvis de grup així com exercitar l'aprenentatge autònom. El 6,3% dels alumnes esmenten com a incidència positiva el foment de l'autoexigibilitat i el 4,2% fan constar la sensació agradable de ser "expert" per un dia i l'opció de poder ajudar altres companys.

Les Incidències Negatives

A la Taula 3 es presenten els resultats de l'administració del QUIC pel que fa a incidències negatives. Les dues respostes més esmentades fan referència al desacord amb el temps. Quasi la meitat dels alumnes van considerar que el temps atorgat per a cada pas del trencaclosques era insuficient (45,8%). En canvi el 20,8% dels estudiants van considerar que amb aquesta metodologia es perdia temps (per formar els grups, per donar les instruccions i pels moviments dels grups). Pel 18,8% dels discents, l'objectiu (definir el tipus de tècniques objectives i conèixer dos exemples d'instruments) era massa elevat i el 14,6% valoren com a negatiu l'enrenou que es va formar dins el mòdul degut al soroll de cadires, moviment dels grups i veus dels diferents participants tot alhora. El 12,5% dels alumnes critiquen per una banda que aquesta nova metodologia de treball requereix massa esforç de concentració i per altra que els companys no sempre participaven a un nivell adient. El 10,4% dels estudiants esmenten com a incidència negativa haver-se sentit incòmodes pel fet de treballar amb companys diferents dels habituals. El mateix percentatge prefereix la metodologia tradicional amb classe magistral donat que el material resultant del treball cooperatiu no està del tot estructurat i requereix un treball posterior que no cal amb la classe magistral. El 8,3% dels alumnes considera com a incidències negatives que els textos utilitzats per la tècnica del trencaclosques (adaptats d'un manual d'aquesta matèria) eren massa complexos i estan disconformes amb el tipus d'avaluació (no consideren just que la nota que obtingui un dels membres del grup serveixi per a tot el grup). La variable temps apareix encara en una tercera ocasió donat que el 6,3% fan constar com a incidència negativa el fet que cadascun dels passos del trencaclosques estes tan estructurat i cronometrat. El 4,2% dels estudiants esmenten com a fet negatiu el temor a no saber expressar-se bé davant els companys.

Taula 3: Incidències negatives contestades al Qüestionari d'Incidències Crítiques (QUIC) (N = 48 alumnes)

Incidències negatives	n (%)
El temps per a cada activitat era insuficient	22 (45,8)
Pèrdua de temps (per la formació de grups, escoltar instruccions)	10 (20,8)
L'objectiu era difícil de complir	9 (18,8)
Excés d'enrenou (moviments, sorolls, veus)	7 (14,6)
Requereix una concentració excessiva	6 (12,5)
Diferents nivells d'implicació dels companys	6 (12,5)
Incomoditat per la manca de coneixença dels companys	5 (10,4)
Cal un treball posterior per reflectir els continguts: és millor la classe magistral.	5 (10,4)
El text era complicat	4 (8,3)
El sistema d'avaluació és injust	4 (8,3)
Tot massa mesurat	3 (6,3)
Por a no explicar-se bé	2 (4,2)

Conclusions

En general, **l'actitud dels alumnes** de segon curs de la llicenciatura de Psicologia envers la introducció de noves metodologies docents, és **receptiva** i el nombre d'aspectes positius que hi associen supera als negatius. Aquesta situació ha de ser útil per motivar el professorat a assajar amb alternatives docents que afavoreixin l'aprenentatge significatiu. Al mateix temps, caldrà ser molt rigorós en la preparació d'aquestes proves per evitar reduir la disponibilitat dels estudiants a participar-hi en el futur.

Arrel de les observacions de la professora, s'observa que una les variables que genera dificultat en l'aplicació de les noves metodologies docents és **aprendre a gestionar el temps**. D'entrada és complex decidir quant temps caldrà per llegir un text de determinada dimensió o per discutir o per realitzar un esquema. Sens dubte, la pràctica de més experiències d'aprenentatge cooperatiu pot ajudar al docent a ser cada cop més precís en l'adjudicació de temps a cada tasca. Alhora, sol·licitar un registre del temps necessitat per a les diverses tasques o parts de treballs que proposem habitualment al llarg del curs, pot ser una informació molt útil per la programació futura de les assignatures en crèdits ECTS.

Pel que fa a les dificultats en quant a la creació d'un número exacte de grups o d'incorporar alumnes que arriben amb retràs, es pot recórrer a l'ús d'aquests alumnes com a observadors del funcionament dels grups tal i com proposen Bará i Domingo (2005). És a dir, se'ls pot lliurar una plantilla on per a cada membre del grup es reculli la següent informació: contribueix amb una idea, anima als altres a contribuir, fa preguntes, fa propostes sobre com avançar en la tasca, verifica que tots hagin comprès i felicita a algú per la seva intervenció. Tenir un observador dins del grup pot ajudar a fomentar la participació i pot esdevenir un *feedback* molt útil al final de la classe per al propi grup i per a la resta de grups. Un benefici addicional pels alumnes, tractant-se d'estudiants de Psicologia i de l'assignatura "Avaluació Psicològica", és el profit que en poden extreure per a practicar la tècnica de l'Observació.

Seguint amb les observacions de la docent, s'observen mancances en l'elaboració dels esquemes per part dels alumnes així com en les seves exposicions. Si intentem relacionar les **competències** que proposa l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2005) amb aquesta classe concreta veiem que s'ha treballat:

Fonaments científics:

- Els principis i els procediments d'avaluació i intervenció psicològica.

Disciplinari Habilitat:

- Avaluació:
 - o Valorar, contrastar i prendre decisions sobre l'elecció dels mètodes i dels instruments de mesura adequats en cada situació o context d'avaluació.
 - o Aplicar tècniques per recollir informació sobre l'estudi del funcionament dels individus, grups o organitzacions.

Competències genèriques:

- Desenvolupament personal i professional:
 - o Adquirir independència i autonomia com a aprenent, i responsabilitzar-se del propi aprenentatge i el desenvolupament de les seves habilitats.
- Interpersonals:
 - o Treballar en equip i de manera compromesa amb el grup de treball.
- Instrumentals:
 - o Comunicar-se adequadament tant de manera oral com escrita.

És possible que el material de lectura aportat per la professora fos suficient i adequat per les competències de fonaments científics i d'avaluació. Ara bé, **les competències genèriques s'han donat per suposades i en el resultat s'ha detectat que majoritàriament no estan assolides**. Així doncs, cal plantejar-se prèviament com ensenyar als nostres alumnes de Psicologia competències tan necessàries per al seu futur professional com són ser capaç de treballar en equip i saber transmetre la informació de manera eficaç. És a dir, cal un treball d'equip entre tot el professorat del Departament de Psicologia per decidir de quina manera i en quins moments del futur Grau de Psicologia es durà a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquestes competències.

Encara seguint amb les observacions de la professora, cal fer esment a les necessitats detectades a nivell d'espai. Es constata que la relació nombre d'alumnes i espai al mòdul per a treballar en grup no era l'adequada. Si l'objectiu de la Universitat és apropar-se progressivament a l'EEES i aquest fet implica canviar el rol dels docents i dels estudiants prenent aquests un paper més participatiu, caldrà potser tenir en compte la **possibilitat d'oferir desdoblaments de grups**. Dit d'altra manera, treballar en grups reduïts, encara que fos en mòduls, facilitaria la comunicació entre docent i alumnes i permetria als subgrups un treball de major qualitat.

La **incidència positiva** més esmentada pels estudiants ha estat: conèixer companys "nous". És a dir, els estudiants de segon de la llicenciatura de Psicologia, tot i portar un curs i mig compartint com a mínim les classes de les assignatures troncal i obligatòries, no es coneixen. És possible que amb l'ús d'aquestes noves metodologies docents es pugui incidir en crear **una major cohesió de grup** i qui sap si en fomentar la participació en les activitats programades per la Universitat, la pròpia Facultat o pels mateixos estudiants a l'Associació de Recerca i Promoció Psicològica (ARPP).

La resta d'**incidències positives** autoinformades pels discents fan precisament referència a tenir la **possibilitat de practicar les competències genèriques** abans esmentades (treball en grup, foment de les habilitats comunicatives, aprendre noves formes de treballar, participació activa de l'alumne, aprendre per nosaltres mateixos, etc.). Cal també fer esment al fet que la classe és considerada **més amena** amb la incidència que aquesta valoració pot tenir en una major assistència a classe.

La incidència negativa més esmentada pels alumnes és: el temps per a cada activitat era insuficient. Com es proposava abans, cal un aprenentatge per part dels docents en la gestió del temps per evitar tant un excés de pressió sobre els alumnes com la sensació de pèrdua de temps.

La resta d'incidències negatives autoinformades pels estudiants estan vinculades principalment als dèficits en les competències genèriques (diferents nivells d'implicació, text complicat, por a no expressar-se bé, etc.). Així mateix, cal tenir en compte que existeix un grup d'alumnes que prefereixen la classe magistral als mètodes de treball cooperatiu perquè els continguts queden més ben registrats i no cal un treball posterior, que consideren el tipus d'avaluació proposat injust i que el treball cooperatiu requereix una concentració excessiva.

I és que la integració a l'EEES suposa, com hem dit abans, un desafiament per a les Universitats i pels professors. Però a més, també suposa un canvi en la forma habitual actual de treball dels alumnes ja que es trenca amb la inèrcia de ser bàsicament un oient que pren nota a les classes. Com proposa Pawlowsky (c.f. Estéban, 2005), directora de l'Escola de Postgrau de la Universitat de Girona, el nou sistema d'ensenyament serà un repte pels alumnes que hauran "d'aprendre a aprendre", a sortir-se'n sense que els ho donin tot preparat i aquest "no és un problema del sistema d'ensenyament sinó que és un dèficit de la societat en general".

Referències bibliogràfiques

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2005) (en premsa). *Llibre blanc. Títol de Grau en Psicologia*.

Bará, J. i Domingo, J. (2005). *Taller de formació: tècniques d'aprenentatge cooperatiu*. Barcelona: UPC.

Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Calero, M. D. i Fernández-Ballesteros, R. (2004). Las técnicas objetivas: instrumentación y aparatos. A R. Fernández-Ballesteros (Dir.) *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (pàgs. 203-230). Madrid: Pirámide.

Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative learning: a pedagogy for addressing contemporary challenges & critical issues in higher education*. Marymount College: New Forums Press.

Domènech, F. (1999). El diseño de instrucción. A Domènech, F. *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos* (pp. 63-94). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Estéban, R. (2005, Març 24). La UdG està prou preparada per afrontar el repte d'Europa. *El Punt*, Secció Societat, pàg. 20.

Felder, R. M. i Brent, R. (1994). *Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls, and payoffs*. ERIC – Document Reproduction Service Report. Accessible a: <https://www.ncsu.edu/felder-public/papers/coopreport.html> (consulta 8 d'abril de 2005).

Germán, G. (2004). Tuning. Sintonía enfermera para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Rol de Enfermería*, 27 (10), 689-696.

Good, Th. i Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.

Gross, B. (1999). Cooperative Learning: students working in small groups. *Speaking of Teaching*, 10 (2), 1-4.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. Accessible a: <http://www.mec.es> (consulta 11 d'abril de 2005).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento-Marco*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministres Europeus d'Educació (1999). *Declaració de Bolonya*. Accessible a: <https://pserv.udg.es/UdGEuropa> (consulta 22 de març de 2005).

Mora, J. G. (2004). Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. *Coneixement i Societat*, 6, 74-91. Accessible a <http://www10.gencat.net/dursi> (consulta 22 de març de 2005).

Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. A C. Mayor Ruiz i C. Marcelo (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 49-82). Barcelona: Octaedro-EUB.